



TITLE:

# <研究ノート>教育は何のために行われているのかを考える：教育の社会学入門

AUTHOR(S):

小原, 一馬

---

CITATION:

小原, 一馬. <研究ノート>教育は何のために行われているのかを考える：教育の社会学入門. 教育・社会・文化：研究紀要 2007, 11: 35-49

ISSUE DATE:

2007-03-15

URL:

<http://hdl.handle.net/2433/187248>

RIGHT:

# 教育は何のために行われているのかを考える —教育の社会学入門—

小 原 一 馬

Why do we educate children?  
Introduction of Sociology of Education

Kazuma KOHARA

はじめに

以下の文章は、教育社会学の入門書として企画された本のために用意された原稿である。社会学を全く知らない教育学部の学生に対する三回分、四時間半の授業のための講義録がもととなっている。諸般の事情により企画が変更となり、未発表のまま放置されていたのだが、このたび本紀要編集委員の好意により、こちらに発表する機会を得た。「教育社会学」教育実践の一例として参考にしていただければ幸いである。<sup>(1)</sup>

教育はいったい「なんのために」行われているのだろうか

教育とはいったい誰のため、何のために行われているのだろうか。

「誰のためって、もちろん教育を受ける自分自身のためだろう。だからこんなに高い授業料を自分で払っているんだ」という人もいるだろうし、「でもそういえば、僕は親に払ってもらってるな。でもこれは僕のために出してくれているのかな」という人もいるかもしれない。でもそれは大学のことであって、たとえば小学校は基本的に無償での義務教育だった。教育がそれを受ける本人にとってだけのものであるなら、他の者が誰かの子どもを無理やり学校に通わせ、そのお金を出してやるなどというおせっかいなことはしなくてもいいはずだ。こうした義務教育は、「誰もが持っている教育を受ける権利」に答えるということになってはいるが、無論太古の昔から学校教育があったわけではないし、学校教育がはじまってからも、最初から教育を受ける権利にこたえる義務教育だったわけでもない。そうした「権利」というものは自然にただそこにあるのではなく、ある社会状況のなかで人が集まってそのようなものを作り出した、そうした歴史的産物である。

ここでは、教育が誰のため、何のために行われているのかということを考えるのに、「どのような社会的条件で、他者の教育に対する介入が行われるようになったのか」から考察を行

う。そうした介入が行われていなかった状態から、介入を行うようになるという変化には誰かの個人的、集団的利益が関わっている、と前提してのことである。あるいは、ここでは「\*\*のため」というのはそのような意味で用いることにする、と言ったほうがよいかもしれない。

もちろん「\*\*のため」ということを示すのに、他にも方法がある。それを決めた人物に意図をたずねるのだ。確かにそのほうがより常識的な方法なのだが、しかしそうした回答は本当に信用に足るものといえるだろうか。「必ずしもそうとはいえない」というのが社会学者の一般的な回答である。回答する人が嘘をついていると思っているわけではない。もちろんその可能性もあるがそれ以上に、本人が意識しているような「意図」は、「実際にその人がそのような行動をとるようになった原因」を十分に反映しているとは言えないのではないかと多くの社会学者は考える。たとえばアメリカがなゼイラクと戦争を行ったのかについて、「イラクの人民を解放するため」と大統領が述べるのを僕らはそのまま額面どおり信じられるだろうか。たとえ彼自身がそのように信じていたとしてもである。これをアメリカの国益、あるいはアメリカの中でも特に大統領の属するような陣営の利益にかなうから、と考える者もいるだろう。<sup>6)</sup> あるいは、そうせざるをえないような状況にあの国が置かれていたのだ、と考えるものもいるだろう。社会学者は、相手が政治家でなくても基本的にはとりあえず仮説としてそのように考えるのである。<sup>6)</sup>

### 純粹なる善意

さて「教育は何のためにあるのか」ということだが、とりあえず現在の日本の社会という条件においては、教育はそれを受ける本人（およびその家族）のためだけにあるとは考えにくい。<sup>6)</sup> というのも、もしそれが本人のためだけにあるのであれば、教育を義務化してそれを受けたくないものにあえて強制して受けさせることもないし、社会としての不登校問題などもありえないからだ。

ただし教育が本人（とその家族）のためだけにあるとしても、福祉的な観点からの介入というものは考えられるかもしれない。たしかに教育が純粹に本人だけのためのものであれば、それに他者が干渉する動機は原則としてない（はずである）。<sup>6)</sup> それでも、言葉上の定義の問題ではあるが「教育が本人のためだけにある」としても、その良い効果を他者が喜ぶということもあるだろう。暖かい家や食べ物などと同様に、その人のために必要な教育を援助する、それを自身の喜びに感じる人も多いだろう。その教育は基本的にはそれを受ける人のためのものであるが、その満足している姿をみることで教育費用などを援助する側も喜ぶ、ということだって十分考えられるだろう。社会が全体的に裕福になり、教育がいわば「贅沢品」でなくなれば、恵まれないものも教育を受けられるように共同体として援助するようになる、という筋書きも考えられる。このように、教育は原則として本人のためであるが、本人にとって必要な教育を受けられない人がいれば、善意からその費用をまわりが負担してい

る、ということで教育への他者の介入は説明できる。このような考えを「教育介入＝福祉仮説」としよう。この仮説のバリエーションとして、所得の再分配や機会の平等という理念達成の手段としての無償教育制度という考え方も考えられるだろう。<sup>6)</sup>

とりあえずこれが最初の仮説になるのだが、他の説明は考えられないだろうか。

### 知識を共有することの意義

上記の仮説は、教育によって得られるような知識や技術の有用性が明らかであり、またそれを学ばないことで損をするということも明らかであれば、個人（や家族）は当然そのための負担を惜しまないだろう、という前提に立っていたとも言えよう。あるいはそうした前提が成り立つその程度に応じて、上記の仮説の有効度も決まってくるといえるかもしれない。逆にいえば、その条件が満たされない場合には、別の仮説を考える必要がある、ということにもなる。

ところで、学校で学ぶものはいわゆる知識だけでなく、集団生活のあり方や道徳なども含まれるが、そういったことにしても最終的には「どのような人との接し方が社会から評価されるか」という知識と技術の体系と言えなくもない。そしてそうした知識は最終的に、たとえば所得という形でお金に換算される。人里はなれて自給自足の生活を送るでもない限り、私たちは、貨幣によって定められる交換価値の体系を逃れることはできない……。

というと、わざわざ「前提がある」などと述べたが、上記の「福祉仮説」は一般的に有効であるように見えてくるかもしれない。しかしモノの価値というものは私たちの活動の結果決まるものであって、教育もまたそうした活動のうちのひとつであることを忘れてはなるまい。たしかにひとりひとりの個人というレベルから見れば、社会の価値体系というものはそれにただ従わざるえず、その基準をはずれたら（少なくともその体系内では）どうしても損をせざる得ないものである。しかしそうした価値体系にも明日どう変わっているかには予測のつかない部分が含まれ、そうしたなかで誰もが互いの動きを見守りながらそれぞれの不完全な予測と期待に基づいて行動し、それが新たな価値体系を作っているのである。（そのもっとも見えやすい姿が株式相場といったものである）。

個人から集団となれば価値を決定する力はより大きくなる。教育の場において学ばれる「知識」のかなりの部分は人の営みに関することであり、そのまたかなりの部分はルールとして構成されている。そうしたルールの代表例が言語だ。よく言われるように言語のルールは恣意性を特徴としていて、それぞれの言葉はそれぞれの言葉の体系の中でのみ意味をなす。日本語を話す能力というものは日本語を話す相手がいてはじめて価値を持つのであり、その意味で同一言語圏に属するものは、その市場でのみ通用するローカルな貨幣による資産をもっているに等しいと考えられる。<sup>7)</sup> こうした考え方は、言語だけに限らず、芸術、文学、音楽、スポーツからファッション、食文化にいたるまで、いわゆる「文化」と言われるものすべてに当てはめることができる。料理の文化だって、それを味わえる味覚の文化が同時に育つ

てはじめて意味を持つのだし、サッカーの試合もみんなで応援するから面白いという部分があるだろう。教育は次代にそうした価値を伝えながら同時に、自分自身の世代の持つ価値を存続させる働きをも持っていると考えられる。

もっとも、こうした文化には別の価値のあり方も考えられる。それは限られた特権者たちだけがそうした文化を受け継ぐことによって、その知識と技術の特権集団の内部で守っていくというあり方である。その文化の価値や本質はわかるものがわかればよい。王宮や寺院の中での儀式は庶民からは秘密のベールに隠され、それによって一層権威を増していたことだろう。

これはできるだけ多くの人と「この」喜びをわかちあいたい、というあり方と正反対の在りようであり、自分の属する集団の外の人間に対する差別と無関心を前提としていると考えられる。おそらくこうした社会においても共感の価値に変わりはないかもしれないが、あらかじめ共感の可能な集団が小さく限定されていると想定される。社会体制としては、水平に分断された階級社会や垂直に分断された地域共同体のような社会が想定できよう。

さて、「教育における他者の介入の条件は何か」という問いに戻れば、この仮説からは、知識を共有することの価値が認められており、そうした知識を受け入れるべき潜在的对象の広さによって、介入の程度が変わってくる、ということになるだろう。一つの筋書きとしては、人びとの流動化が進み、また民衆がより大きな権力を握るようになって階級や国境（くにざかい）の垣根がより低くなっていったとき、文化の価値のあり方も大きな変容を遂げ、差異化と神秘化から共感へとその重心をずらしていったものと考えられる。それによって、学校といった教育機関を積極的に利用することで自分たちの文化を広げていこうという動きが活発化したものと想定される。教育はそうした知識共同体の共通資産の保持という機能を持つようになるため、単なる一部の者の善意の活動という状況から、フリーライダー（ただのり）の問題を解消するべく共同体全体から費用を調達する組織づくりの段階に入り、教育組織もより本格的なものになっていったと考えられる。<sup>9)</sup>

「教育は何のためのものか」ということがもし問われるならば、この仮説からは、それはさまざまな知識を共有する個人の集合全体のため、という答えになるだろう。＜個人の集まりとしての社会＞というレベルが重要ということになる。この仮説を「教育介入＝共有価値の保護」仮説と名づけよう。

## 国民国家&帝国主義というシステム

おさらいしておくで第一の仮説は、教育は基本的にそれを受ける個人のためで、それ以外の他者からの介入は福祉の理由で説明できるというものだった。第二の仮説では、他者からの介入は知識を共有することの価値によって説明できるとしている。この二つはそれぞれ、個人のレベルから、また個人の集まりとしての社会というレベルから、教育への介入を説明するものだった。

さて、第三の仮説は、個人にはもはや還元できない社会やシステムという次元によってはじめてこうした介入は説明される、というものである。戦前の日本の状況を参考にしながら、この仮説を組み立てていくことにしよう。

明治初期に教育制度を整備していく上で、当時の日本の指導層は次のようなことを考えたかもしれない。

- ・強い軍隊の基礎として、訓練可能性の高い国民を育てる
- ・国家の統合を進めるため、国民意識を高める
- ・近代国家として恥ずかしくない威容を整える

この仮説において肝要なのは、日本がたまたま独自にこうした方向を目指したというのではなく、これが全世界の帝国主義的な体制のなかで生き残りをかける上で、日本の立場からのひとつの必然だった、ということである。ここで必然というのは、機械論的に必然というのではなく、世界の帝国主義的体制のなかで、自分自身が植民地に転落することなく、他の列強との植民地獲得競争において可能な限りの取り分を確保するための戦略として、という意味である。<sup>9)</sup> その意味でこの仮説の検証においては、もし当時日本と同じような状況にある国が教育において上記の目的を十分に達成し得なかったとき、国家としての危機にさらされただろう、ということを示す必要がある。<sup>10)</sup>

また、第二の仮説と区別する上で重要なポイントは、事態を動かす動因になったのは、個人ひとりひとりの価値観に基づく合理的な選択といったものではなかった、ということである。とにかく何らかのきっかけによってこうした政策が動き出してしまえば、個人の価値観はその政策を支持するように結果として後からついてくるものと考えられるからである。ここで個人の価値観と教育政策とは互いに原因と結果になりあう円環を描き、それは状況を自動的に推進し「発散」させる方向で働いている。こうした現象は「ポジティブ・フィードバック」と呼ばれている<sup>11)</sup>。さらに各国で同様な過程が進み、それが互いに影響を及ぼしあっていくことになるだろう。

この仮説において、義務教育の発達は国民国家の形成という、ある条件がととのっていったん進み出した後は自動的に進行していく過程の一要素として理解されることになる。この仮説を「教育介入＝国家形成 仮説」と呼ぶことにしよう。

## 階級支配

最後に挙げるのは、「教育は支配の道具として使われている」という仮説である。この仮説によれば、教育が、福祉的であったり、共同体のメンバーの全体的利益のためだったり、あるいは国家の生き残りのためなどというのは見せかけに惑わされているだけであって、実際には社会の限定された一部の利益のために教育が使われているのだ、ということになる。この仮説のバリエーションは様々なものがありうるが代表的なものは次の二通りといえよう。

- ①上層の者は、機会の均等という幻想によって中層・下層の者を実際には負けるしかないゲームに誘いこむ一方で、自分に有利なルールを密かに用いそのゲームに勝利することで、階層の枠組みを納得させる。
- ②教育内容に関して、下層の子供たちには従順などを教え込み、上層ではリーダーシップを教え込むなどして、社会秩序を保たせるようにする。従順さを直接教え込むというのではなくても、上流階級の文化の香りだけでもかがせることで、あこがれや崇拜の気持ちを起こさせるように仕向け、しかし実際にはそうした知識を完全に譲り渡すことはしない。

ところでこの仮説、(名付けて「教育介入＝階級支配 仮説」)がこれまでの仮説と異なる点は、下層階級には自分の利益に従って行動する、という合理性を認めないところにある。この仮説が示す利害構造からすれば、彼らは教育に参加する理由は何もなく、むしろそれを忌避すべきという結論が導かれるはずだ。しかし彼らが実際には教育に参加しているのだとすれば、上層階級による一種の洗脳が功を奏しているのだ、ということになる。

ゆえにこの仮説の検証でのポイントは、まず実際に学校での教育が洗脳の内容になっているかどうか、ということがまず一つ。またそれがうまくいっていない場合には、下層階級の子供たちが「学校教育が自分たちの役に立つ」という有効性を疑い、学校に行くのをやめて「革命家」になったり犯罪に走ったりして資本主義的社会秩序を揺るがすはずだ、ということになろう。

#### 仮説をたてるために

他にもまだまだ別の仮説はたてられるかもしれないが、とりあえずこれら4つの仮説を検証することを考えてみたい。

しかしその前に、そもそもどのようにしてこれらの仮説が出てきたのか、その種明かしをしておこう。

まず、教育は自分自身のためなんだ、という考え方。そしてそれとセットになるような、教育を受ける権利、機会の平等を保障すべきという考え方。個人主義の浸透した現代では比較的常識的とも言える。

利己主義的な考え方の枠内で、こうした利他的行為というものを考える、というのは古くはギリシャのソフィストたちに遡ることができる。またもうちょっと近いところで探すと、アダム・スミスを読むといいだろう(ブックガイド参照)。実際に読んでみると、こうした古典が今でも読まれているのは、「昔のことが知りたい」というような興味とか、「こんな難しいものを俺は読んでるんだぜ」という自慢をするため、という以上に、やっぱり僕らが今の社会を生きていく上でぶつかる様々な問いに、彼らが答えようとしている。しかもほぼ何もないところで自分の頭を使い身の回りの材料から考えている。だから今でも読まれている

んだということを知らう。

次の「共有価値の保護仮説」だけれど、これはG.H.ミードという人が啓蒙主義の考え方を説明するときに使っている考え方の応用だ。こういう考えがピンとくるようになる前に、僕は同じような発想をする人たちの本、たとえばゴフマンやホイジンガなどを読んでいた。彼らの考えで、僕の心を強く打ったのは、「ゲームっていうのは、一見相手を蹴落とすための競争のようにみえるけれども、それはゲームの本質ではなく、楽しみの時間を共有するために協力し合う、ということこそ本質だ」という考え方だ。こういう考え方を知ると、たとえば受験戦争みたいな、世の中のありとあらゆる「競争」への見方が変わってくる。

「見方が変わる」ということが、感動的であるためには、それ以前にある見方を強く信じていることが必要だ。何となく信じるのではなく、強く信じて、その信念に向かってまっすぐ行動すること、これが大事なようだ。

僕の場合、こうした本との出会いが、社会の見方の転換になったのは、それまでに競争のプレッシャーをまともに浴びて、そのネガティブな部分ばかりが身にしみ、大きな競争からは降りて、自分でも勝つことのできるようなマイナーな競争に逃げていくということを繰り返していたからのようだ。でもそうして逃げていくと、そのうち文字通りの「一人相撲」みたいな、虚しい孤独な状況にいたることを知った。そうして初めて、競争のポジティブな意味を悟るようになっていった、そんな経験があった。

どんな人生を生きてきたかで、どういう理論がツボにはまるかは違うと思うが、社会学の様々な理論のどれかは、自分の人生を変える見方の転換にきっと言葉を与えてくれると思う。

「国家形成仮説」についていえば、前の仮説のところで「啓蒙主義」なんて言葉も出てきたけれど、歴史に関する知識がそのベースになっている。仮説の検証の過程でも、当然こうした「事実に関する知識」が必要になるが、そもそも仮説を立てる段階から知識は必要なのだ。理論と知識の両輪がともなってはじめて、社会学をすることができる。そしてそれを推し進めることになる力が、一人一人の問題意識だ。

理論的には広い意味でのシステム理論というものが背景にある。ひとりひとりの意思を超えて、社会がシステムとして勝手に動いていってしまう、というのは、実感まずありきなだろう。そうした実感があって、「勝手に進んで行ってしまう」という部分を理論化していくという作業があったのだと思う。こうした考え方は社会学の中心をなす思想なので、そのまま認めるにせよ反発するにせよ、古典といわれる社会学の本を読めば大抵関係している。

最後の「階級支配」だが、これは僕にとっては、「こういう考えの人もいるらしい」として、知識として得たタイプの仮説だ。他の仮説と違って、自分自身の社会観から出てきたものではない。だけど他の人が重視しているようなので、一応検討しておこう、といったもの。もっとも検証してみれば、結局そちらを認めざるをえない、ということはもちろんよくあることだ。

3番目の仮説が、「社会全体が勝手に進んでいってしまう」という違和感であるならば、この4番目の仮説は、「俺が大変な思いをしているのはあいつらが悪い」というように、社会全体の問題ではなく、その部分である特定のグループに問題を帰結させる実感としての陰



謀論がその背景にある。明治時代の藩閥政治とか、会社の派閥とかそうした言葉を聞いたことがあるかもしれないが、社会がそれぞれの身内びいきと、そうしたグループ間の対立関係で動いているときに、こうした考え方は実感として説得力を持つだろう。そんな実感があれば、「この別の問題だってやはり同じ原理によっているに違いない」という発想が働く。社会学で言う「葛藤理論」は、こうした実感を理論として洗練化させたものだ。

### 仮説の検証の前に

どのようにこれらの仮説がでてきたかをおさらいしたところで、今度こそこの四つの仮説を検証することを考えたいのだが、その前にこれらの仮説が検証されるということがどういうことなのか、もう少しだけ考えておきたい。<sup>(12)</sup>

まずこれらの仮説の大前提として、「ある制度が新しく導入されたり、それまでの制度が改善されたりする背後には、必ずその導入・改変によって利益を受ける者がおり、その利益が人を動かしている」というものがあつたことを確認しておこう。

この前提が正しいとするなら、これらの仮説が答えるのは、たとえば今私たちが他者の教育に介入している動機、といったものではなく、そうした制度を改変した方向性についての動機、ということになる。それぞれの時代における人びとの「現在」に対する態度は概ね、よほど大きな問題が起こっていない限り状況をそのままに受け入れる、といったものになるだろう。制度に対して不満が高まっているとしても、それが社会としての一致した行動に結びつくにはどうしても時間がかかり、人々の思いと制度の現実とは常にタイムラグがあるものだと思ったほうがよさそうだ。ゆえに、やはり制度が変化する時点においてのみこうした理論は有効だ、と思ったほうがよいということになるだろう。

またもう一つ重要な点として、これらの仮説の相互の関係だが、互いの仮説を否定しあうというようなものにはなっていないことも気をつけておくべきだろう。他者による介入の要因として、ここに挙げた仮説のすべてが関係しているという状況も考えられる。また時代や状況が変われば、他者の介入を規定する要因もそれぞれに異なっている可能性もあるということも一応考えにいられておくべきだろう。つまり、ある時代のある社会状況において一つの仮説が否定されたからといって、他の時代や社会状況でもそれは必ずしも否定されるわけではない、ということである。ただしここが難しいところだが、状況が少しでも違えばあてはめべき仮説も違ってくるというのであれば、すべてが「特殊な状況のせい」ということで片付けられてしまい、仮説の検証など不可能になってしまう。ゆえに、それが特殊状況であり、同じデータも別様に解釈すべきである、ということがきちんと示されるまでは、原則として一つの一般理論で考えていく、という方針をとる必要がある。

そのように限定づけたところで、さて、これまでの仮説はどのようなデータによって検証できるのだろうか。

## 仮説検証のヒント

では仮説の検証だ。通常ここからが社会学者の腕の見せどころではあるのだが、ここではみなさんが教育社会学を自分自身で実践できるよう、ヒントを示すにとどめる。そこから先はみなさん自身に「社会学者」になってもらって、ひとりひとりに考えてもらいたい。

まず最初に、何をやったらいいだろうか？ 理論については準備ができていますので、事実に関する知識が必要となる。わかっているのはこれが、義務教育が定着していく時期の話だということだ。<sup>(13)</sup> とりあえず一番の関心は、僕ら自身の日本の学校教育制度だが、それは欧米の影響を強く受けてはじまっているわけなので、欧米における義務教育の開始の時期とともに見ていったらよいだろう。

世界史の大きな流れはある程度わかっていることを前提とすれば、まずは「教育史」の教科書をいくつか読んでみるとよいだろう。詳しい専門書はそれからで十分だ。お奨めはブックガイドにある通り。同じ「教育史」でも「教育思想史」の類はあまり役に立たない。社会学のデータとして利用したいのだから、当時の社会情勢との関係で教育を論じているものが必須となる。読むべき箇所はとりあえず絶対王政のあたりからでよいだろう。

さてこれを見ると、「欧米」というように一括りにしても、国によって義務教育化の進展の様子はかなり異なっていることがわかる。どうして違うのか。民族国家と中央集権的な政治システムがいつ確立したか、市民革命が起こったか、産業革命がいつごろ成立したか、これらの違いがどうも強く影響しているらしい。ただし産業革命がそれぞれの国でいつ起こったにせよ、起こった後の影響の仕方には似たようなところがあるようだ。

たとえばイギリスについて見れば、蒸気機関の発達などによる産業革命以前に、すでにマニユファクチャーと言われる手工業の工場が発達しており、囲い込みなどイギリス特有の事情も加わって、都市に流れ込んできた労働者の少年労働の問題が早くから起こっていた。産業革命はその問題を加速させるが、その前兆ははっきりそれ以前からあらわれていた。

このプレ産業革命の時代に、都市の少年労働者たちのために無償で日曜学校や慈善学校などが開かれている。イギリスではその後、同様な問題に対する対策として工場法ができて（1802年）子供達を徐々に労働から解放し、さらに長い時を経てやっと義務教育制度がスタートする（1876年）。こうした一連の動きに関し、これまでに挙げた4つの仮説がどうあてはまるのか、というところから検証をはじめるとよいだろう。

梅根(1967)は、イギリスのこうした動きに関して、プロシアやロシア、日本のような後発先進国との対比において、次のような項目に着目している。

- \* 教育内容（特に宗教教育の位置づけ）
- \* 教育の主な対象（農民層か都市労働者層か）　＜＜産業構造の違い
- \* 学校での拘束時間
- \* 義務教育の年齢制か、課程制か　（義務教育の修了を、学んだ内容によって決めるか、機械的に年齢によって決めるか）

\* 制度の制定に関わった人々の階層

このような項目に関する事実から、この4つの仮説もある程度検証できると考えられる。ただし、2や3の仮説はどちらかといえば初等教育よりも中等教育の位置づけに関係しているらしいことが推測される。<sup>(14)</sup> 初等教育の義務教育化がある程度進行した後で中等教育が一般化していくわけだが、中等教育についていえば

\* 教育内容と階層の関連性（特に古典的教養と実学の位置づけ）

\* 複線型／単線型体系と階層の関連性

が特に重視されており、ここから1～4の仮説について検証していくことになるだろう。

さらに他の国についても考えていってみよう。健闘を祈る。

注

- (1) この文章と似たような趣旨の本に荻谷剛彦1998『学校って何だろう』（講談社）がある。本文章執筆当時僕は未読だったが、あわせて読んでほしい。
- (2) 「イラクの人民の解放」も、アメリカ国民がそれを望むのであれば、「国益」のひとつとして数えることもできる。
- (3) 行為をその行為がもたらす利益から考えるのは社会学だけではない。そこで想定される利益の種類によって、学問の種類が変わってくる。
- (4) ここでは、教育を受けるか受けないかに関する判断・決定を行う主体と、その教育を受けることによる利害計算の対象として、教育を受ける本人と家族とを同一視している。特に教育を受けるのがこどもの場合、そうした決定はいわゆる保護者がすることが多いが、大体的場合には保護者は「こどもの将来を考えて」そうした決定を行っているとは仮定しても構わないだろう、というのがその理由である。またそうすることによって、親から子へと引き継がれるような、利得計算の主体とその対象の連続性が生まれ、長期の分析がしやすくなる、ということもある。
- (5) 「本人のためのみにある」という定義からいって、他者にはそれに介入する動機はないはずである。こうした論理は単なる言葉の遊びのようにみえるかもしれないが、ここでは「教育が本人のためのみにある」という仮説を検討しているので、その仮説が成り立つかどうか検証するのに必要な手続きということになる。数学という背理法のように、あることを証明するのに、その逆を仮定してそれが成り立たないことを示すという方法も社会学における仮説の検証にしばしば用いられる。
- (6) もっとも所得の再分配などは累進課税などでも原理的には達成できるものである。それをあえて教育を通して行うことには別の理由を考えた方がいいかもしれない。本文で

以下にあげるような仮説も、その理由として考えられるだろう。

- (7) こうした価値は、それ自体はよその市場での交換は不能である——外国では日本語で意思疎通ははかれない——が、そうした能力を用いて生み出したものは外国でも評価される。その意味で、言語能力といった価値はローカルでかつ普遍的な意味を兼ね備えている。
- (8) フリーライダー（ただ乗り）は経済学の用語で、道路や施設、公園などといった多くの人にとって有益なものを、自分はその建設・運営の資金負担をせずに利用する者のこと。それを利用する者が利用する程度に応じて資金負担をすれば、必要なところにお金が集まり、不必要なところにはお金がいかずより合理的な建設を進めることができる（受益者負担の原則）。だが、誰が利用しているかを厳密に区別し利用状況を監視して、彼らから利用料金を徴収することが難しかったり、そのコストが割高になってしまったりする場合には、潜在的な利用者層全員から税金というような形で強制的にお金を集めるしかない。
- (9) ここで「必然」というのは、将棋やチェスなどの最終局面で「詰み」までの流れが全て互いに読みきられているとき、その流れに沿って事態が進むということと同義である。
- (10) あるいは少なくとも、当時の指導者たちが一般に、そのような方向で教育を整備しなければ自国が植民地化されると信じるべき確固たる理由があった、ということを示さねばならない。
- (11) 「ポジティブ・フィードバック」のもっともわかりやすい例は、ハウリングという現象である。スピーカーの出力がマイクの入力にはいるという循環が成立すると、アンプが小さな雑音をどんどん拡大していく。
- (12) 社会学では、どんなにもっともらしい仮説が立てられても、それをなんらかのデータで検証してはじめて結論が出される。仮説は「仮の」説明であって、結論としてはそれを否定して終ることも十分ありえる。ただし多くの場合、対立するいくつかの仮説が出され、他方を否定することで残ったものを採択する、という手続きをとることが多い。またデータを積み重ねるなかでもとの仮説をよりつつこんだ内容にして、さらにデータにあたるという繰り返しが行われることがしばしばである。
- (13) 発展途上国では今でも義務教育が定着していないところが多くあり、それらについて見ていってもいいのだが、先進国における歴史上の義務教育制度の発達過程と、現在の発展途上国におけるそれとは、国際政治の文脈が大きく異なっている。特に援助する先進国との関係の分析が欠かせないものになる。
- (14) ただし階層別の複線的な学校体系とは別に、家庭教師によるような教育と学校教育という区別が社会階層と強く関係していた時期があった。梅根(1967)によれば、封建制から絶対主義へ向かう時期においては、学校そのものが新興階級の温床であり、貴族の子弟はむしろ家庭内や宮廷に小姓として上がることで教育されていた。こうした区別がどのように解体していくかこそが、2の仮説と関係してくる。

### ブックガイド

まずは註1に挙げた本を読むと良いだろう。この文章と似たような目的で書かれたとてもわかりやすい本だ。しかしその本はもともと中学生を対象としている。大学生はぜひ以下のような本にも挑戦して欲しい。

#### <理論編>

- ・ アダム・スミス 『国富論』 大河内一男監訳 中公文庫 1978年

「どんな人だって、まずは自分のために動いている」と決めてかかり、そこから様々な現象を解釈していこうとすると、意外に大抵のことが説明できてしまう。そうした思考法をとりあえず完成させたのがこのアダム・スミス。彼の本はとても読みやすかつ論理的で、ものの考え方を学ぶ上でも役に立つ。僕が読んだのは岩波の旧訳だが、岩波の新訳は読みにくいので、それよりは大河内訳を薦める。現在山岡洋一という翻訳家がこれまでの訳の問題点を整理しつつ、新しい翻訳の出版を準備している。その出版がなされるまではこちらで訳文をダウンロードすることができる。

<http://homepage3.nifty.com/hon-yaku/tsushin/koten/>

- ・ ジョージ・ハーバート・ミード 『十九世紀の思想運動』 河村望訳 人間の科学新社 (第一章～第二章) 2002年

本文の二番目の仮説に関しては、ミードによるホッブスからルソー、カントにいたる流れの解説(第一章～第二章)を読むとより深く理解できるだろう。ルソーやカントの著作もぜひ直接読んで欲しいが、たぶんそれだけを読んでいてもミードのように読めないだろうと思う。ミードは彼らの思想を、それを生んだ社会情勢と、他の思想からの影響関係という文脈で読んでいるからである。そういう意味でこの本は、古典をより深く読むための方法論も提供してくれる。僕は講談社学術文庫版の訳で読んでおり、もしかしたらそちらのほうが読みやすいかもしれない。大学図書館でなら手に入るだろう。

- ・ ヨハン・ホイジンガ 『ホモ・ルーデンス』 高橋英夫訳 中公文庫, 1973年
- ・ アーヴィン・ゴフマン 『出会い：相互行為の社会学』 佐藤毅, 折橋徹彦訳 誠信書房, 1985年 (「ゲームの面白さ」)

「遊び」として人の文化を見直す、という発想を社会学者のゴフマンはホイジンガから学んでいる。ホイジンガは遊びの本質を「面白さ」に見てとるわけだけれど、そんなこと余りに当たり前なので、それ以前の人とは別の方向から遊びを分析しようとしていた。でもそんな当たり前のところから、とても深い分析ができることをホイジンガは見せてくれる。ゴフマンはそうしたホイジンガの考察をさらに発展させている。

- ・ ピエール・ブルデュー 『ディスタンクシオン：社会的判断力批判』 石井洋二郎訳  
藤原書店 1990年

本文では述べなかったが、「知識はそれが流通する市場を持つてはじめて意味を持つ」というような考え方を僕が学んだのはこのブルデューからだ。少々読みにくいかもしれないが、頑張って読むだけの意義はある。データが豊富なのでそれを彼がどのように分析したのか、まずはそれを読み取るようにすると良いだろう。

- ・ カール・マルクス、フリードリッヒ・エンゲルス『共産党宣言』大内兵衛・向坂逸郎訳  
岩波文庫 1951年

世界が、人の好むと好まざるに関わらず、どんどんある方向に勝手に進んでいってしまう、というような考え方は社会学的な思考法の一つの柱になっている。これは「全体が部分を決定する」というシステム論的発想のひとつのバリエーションでもあるのだが、特にこうした<変化>を強調して、それをひとつの論理的な体系に仕上げたのがあのマルクスである。確かに彼の予言は当たらなかったから、今さらマルクスと思われるのも無理はない。でもその予言が当たらなかった一つの原因として、彼自身の予言があったという考え方もそれなりに理にかなっており、そうだとするなら、彼の理論も半ば当たっていたともいえるだろう。というのもマルクスが予言したのは、資本主義はこのまま行くと、ほとんど誰にとっても悲惨な未来へと突き進み、そうした矛盾が限界まで拡大することで、歴史は次の段階に進む、ということだからだ。そんなことを予言されたら、そういう悲惨な未来を回避するために何とかしようとする人がたくさんでてきても不思議ではない。その一つが、富が一極に集中することを防ぐための社会民主主義的な政策だった。

というわけでぜひマルクスを読んで欲しい。この章で挙げた仮説でいうと、3と4の両方を押さえることができお得である。はじめの一冊を何にするかは正直迷った。この文章の趣旨から言うと、思考の結果を示すものではなく、思考の過程や筋道を示す本の方がよいのかもしれないが、インパクトを狙うとこの本だろう。

- ・ イヴァン・イリイチ『脱学校の社会』東洋・小澤周三訳 東京創元社 1977年

たとえマルクスを読んでも、教育についてはほとんど触れられていない。できればそこから「ものの考え方」だけを取り出して、その「考えかた」を身の回りにある現象、たとえば<教育>に、自分で当てはめてみて考えてみて欲しい。この本はその模範的な例の一つだ。参考にしてみて欲しい。

#### <データ編>

- ・ 梅根悟 『教育の歴史（新装版）』新評論 1988年、同『世界教育史（改訂版）』新評論

1967年

この章を書くために、日本教育史、西洋教育史の教科書を古いものから新しいものまで集めて読んでみたが、社会学的な視点で教育の歴史を捉えなおす、という趣旨からすると、この二冊が最適だと思われる。前者は後者のエッセンスをまとめた本なので、必要の程度によりどちらかを読めばよいだろう。これらを読んで僕がはじめて知った「目からウロコ」の事実は「学校教育がなぜ産業化とともに進展したのか、させなければいけなかったのか」ということに関する当時の知識人自身による説明である。僕らの時代の常識から考えると、産業化（と言っても僕らがイメージするのは「高度産業化」だけど）は、よりハイレベルな知識を持った人材を必要とし、そうした人材の供給のために学校教育が発達した、と思いがちなのではないかな。

でも梅根が引用するアダム・スミスとJ Hペスタロッチが共通して書いているのはその逆なのである。つまり、工場労働はあまりに単調な作業の連続であり、これまでなら農作業の過程で自然に学んでいたようなことを工場労働者は学ぶことができず、どんどんバカになっていってしまう。だからわざわざ学校で勉強することが必要になる、と彼らは言うのである。アダム・スミスは、民主主義的な社会にとって、民衆が愚昧であることは大きな問題になるからそう言うのだし、ペスタロッチは、労働者自身の人間性にとって必要だからそう言うのだけど、どちらにせよ、彼らが見ていた事実そのものは一緒なのである。

他の教科書では、

- ・ 長尾十三二 『西洋教育史（第二版）』東京大学出版会 1991年
- ・ 江藤恭二・篠田弘・鈴木正幸編 『子どもの教育の歴史』名古屋大学出版会 1992年

もよくまとまっていてわかりやすい。

なおこうした教科書はとても図式的な説明になっていてすごくわかりやすいのだが、どうしてもそうした図式的な枠組みに乗り切らない事実を切って捨てざるを得ない部分がある。図式的な説明に代わる新しい理論を考えたい者にとっては、こうした教科書だけを見ては何も前進はない。

なのでそこから先は、より専門的な本を読んでいく必要がある。本文で検証の例に挙げたイギリスの教育について、二冊だけ紹介する。

- ・ 柳 治男 『「学級」の歴史学』講談社 2005年

僕らにとって当たり前の存在になっている学校の「クラス」がどのようにできあがってきたか、イギリスの教育史の中で明らかにしている。理論をどのように「使う」のかという意味でも、この文章の読者にぜひ薦めたい。比較的つつこんだ内容だが大学生向けで、とても読みやすい。この文章の問いに対する一つの解答にもなっている。

・ 松塚 俊三 『歴史のなかの教師―近代イギリスの国家と民衆文化』山川出版社 2001年  
公教育の発展というのは、中央政府による管理・統制の伸張であり、＜規制緩和＞が概ねよしとされ、官僚制の弊害を良く知る現代的な価値観から過去を素直に見直せば、きっと様々な抵抗があっただろうことが想像できるし、事実そうだったようだ。これまで挙げた仮説は、公教育を＜浸透させる＞プラスの力ばかり見ているが、もしかしたら、それは公教育を＜浸透させない＞マイナスの力の減少によるものだったのかもしれない。

この本は、イギリスの公教育発生前から存在していた、非常に小規模で、良くも悪くも地元のニーズに柔軟に対応する、「おばさん学校」と呼ばれる民間の＜学校＞に特に着目して、様々なデータを駆使しこうした葛藤を描きだしている。

ただしこの本はいわゆる専門書なので、その分野にかなりの知識がある者を前提に、「その業界で当たり前視されてきたような見方をくつがえす」ことを目的としている。だからこうした本を読む前に、「業界内での常識」をよくまとめている教科書を読んでおいたほうがよいだろう。